

נשירה סמויה ממערכת החינוך בקרב מתבגרים יוצאי אתיופיה

ווביט וורקו-מנגסטו וגבי הורנצ'ק

תקציר

המחקר בדק היבטים של נשירה סמויה בקרב תלמידים ממוצא אתיופי. נשירה סמויה היא מצב שבו תלמיד נעדר תכופות ממערכת החינוך או נוכח בכיתה בצורה פסיבית. שאלות המחקר עסקו בהיבטים של נשירה סמויה בקרב שלוש קבוצות של תלמידים ממוצא אתיופי בישראל (לומדים, נושרים סמויים, מנותקים ממערכת החינוך) במספר תחומים: אפליה נתפסת, תמיכה מהסביבה (משפחה ומערכת החינוך) וקשרים חברתיים. נערכו 30 ראיונות חצי מובנים עם בני נוער משלוש הקבוצות, שנועדו לזהות את הדפוסים המאפיינים נשירה סמויה מנקודת מבטם של המראיינים.

ממצאי המחקר מצביעים על דפוסים מובחנים בקרב שלוש הקבוצות בתחומים שנבדקו. בעוד בני הנוער בנשירה סמויה ובני הנוער הלומדים דיווחו שהוריהם מעודדים אותם להישאר במערכת החינוך, בני הנוער המנותקים דיווחו ברטרספקטיבה על חוסר מעורבות מצד המשפחה. הנושרים הסמויים דיווחו על אפליה שחוו במערכת החינוך עקב היותם ממוצא אתיופי, בני הנוער הלומדים דיווחו על אפליה בעיקר ברמה הקבוצתית ופחות ברמה האישית, ובני הנוער המנותקים סיפרו על יחס מנוכר בעברם בבית הספר. כמו כן, הנושרים הסמויים ובני הנוער הלומדים דיווחו על קשרים מועטים עם ישראלים שאינם יוצאי אתיופיה, והמנותקים דיווחו שאין להם כלל קשרים עם חברים שאינם ממוצא אתיופי. באשר לבילוי בשעות הפנאי, אצל הנושרים הסמויים ובני הנוער המנותקים ניכר דפוס של התנהגויות לא נורמטיביות, בעוד שבני הנוער הלומדים דיווחו על דפוס בילוי נורמטיביים.

מילות מפתח: נשירה סמויה, מתבגרים ממוצא אתיופי, אפליה נתפסת, תמיכה מהסביבה (משפחה ומערכת החינוך), קשרים חברתיים

הקדמה

נשירה מבית ספר היא אחת הבעיות החמורות שעימן מתמודדות מערכות חינוך. הבעיה היא כלל עולמית, ויעידו על כך מחקרים רבים העוסקים בנושא זה שנערכו במדינות שונות (למשל, Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polesel, 2011). רוב המחקרים לא בדקו נשירה סמויה שהיא תופעה חשובה שקשורה לנשירה הגלויה. הנושרים הסמויים הם תלמידים שנמצאים בבתי הספר אך אינם מתפקדים באופן המצופה מהם (אינם משתתפים בשיעורים, אינם מכינים שיעורי בית, אינם נבחנים ועוד).

למרות שתופעת הנשירה הסמויה רווחת מאוד (הרבה יותר מאשר היא מדווחת באופן רשמי), הספרות עליה דלה מאוד. חשוב גם לבדוק נשירה בקרב צעירים מהגרים ובני מהגרים. כמעט אין מחקרים שבדקו נשירה בקרב תלמידים מהגרים בכלל, ובקרב תלמידים ממוצא אתיופי בישראל בפרט, זאת למרות ששיעורי הנשירה בקרבם גבוהים מאלו של עמיתיהם שאינם ממוצא אתיופי (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2012; קוך-דבידוביץ', 2011). במובן זה המחקר הנוכחי הוא מחקר חלוץ, הן מבחינת התופעה הנחקרת והן מבחינת סוג האוכלוסייה שבו הוא מתמקד. המחקר עוסק אפוא במהגרים מתבגרים ובבני מהגרים ממוצא אתיופי במעבר בין תרבויות, במטרה לזהות דפוסים של אפליה נתפסת, תמיכה מהסביבה (משפחה ומערכת החינוך), דפוסים חברתיים והתנהגויות סיכון בקרב נושרים, גלויים וסמויים כאחד, תוך התמקדות באופן שבו מתבגרים אלה חווים את השתלבותם במערכת הבית ספרית.

מתבגרים יוצאי אתיופיה

מאמר זה מתמקד בבני נוער מהגרים ובני מהגרים ממוצא אתיופי. יוצאי אתיופיה, על אף היותם 1.5% בלבד מהאוכלוסייה הכללית בישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2015), בולטים בשל המאפיינים המיוחדים להם, גם בהופעה חיצונית (צבע עור) וגם במרכיבים תרבותיים שונים. אחת התוצאות של הגירת יהודי אתיופיה הייתה הפגיעה ביכולת הפיקוח של ההורים ושל המבוגרים על צעירי העדה. בני הנוער נשלחו ללמוד בפנימיות, דבר שגרם לשתי תופעות שליליות: האחת – ניתוק מפיקוח ההורים; השנייה – מפגש עם בני נוער ישראלים שהגיעו לפנימיות כתוצאה מקשיים בלימודים, בעיות משפחתיות או מצב כלכלי קשה. המעבר הבין-תרבותי כתוצאה מההגירה, והקשיים שנלוו אליו, הביאו להתחברות של רבים מצעירי הקהילה האתיופית לנוער שוליים, דבר שתרם לנשירה ממערכת החינוך ולאימוץ של נורמות התנהגותיות לא נורמטיביות ואף עברייניות (אדלשטיין, 2000).

בני נוער ממוצא אתיופי, בין אם היגרו בעצמם ובין אם נולדו בארץ, מדווחים על שיעור גבוה של גזענות המופנית כלפיהם (בן אליעזר, 2005). מדו"ח של עמותת "עלם" המטפלת בנוער בסיכון עולה כי 73% מהם נתקלו בהערות גזעניות בשל גוון עורם, ו-33% מהם סבורים שבני נוער שאינם בני העדה נמנעים מליצור איתם קשר חברתי בשל מוצאם (דו"ח עלם השנתי, 2012). במחקר על התמודדות חברתית של מתבגרים יוצאי אתיופיה מצאו בן דוד ובן-ארי (Ben-David & Ben-Ari, 1999) שרבים מהם הביעו תחושות של חוסר אונים לגבי יכולתם לשנות את הסטטוס החברתי שלהם, שכן לפי תפיסתם הוא קשור לצבע עורם. הם ציינו את צבע העור כקטגוריה דומיננטית בזהותם, דהיינו קטגוריה המשפיעה על כלל החוויה. גם במחקר אחר (Walsh & Tuval-Mashiach, 2011) דיווחו יותר ממחצית המשתתפים שהם חוו ביטויים של גזענות ואפליה. כאהן-סטרבצ'נסקי, עמיאל, לוי וקונסטנטינוב (2012) מצאו שרוב יוצאי אתיופיה (כ-70% בשתי הקבוצות: ילידי הארץ

וילידי אתיופיה) ציינו שהם חשים במידה רבה או במידה רבה מאוד שהם ישראלים וכן שהם בני קבוצת המוצא גם יחד. במחקר זה נמצאה זיקה חזקה לישראל (כ-67% הם בעלי זיקה חזקה מאוד לעומת 11% המעידים על זיקה חלשה לישראל), אך יחד עם זאת, רק 35% מהעולים ו-47% מקרב בני העולים דיווחו שלפחות מחצית מחבריהם אינם מקבוצת מוצאם. נתונים אלה מצביעים על נטייתם של בני הקהילה להסתגר בקבוצת המוצא.

וילצ'ק-אביעד (2005) חקרה את הקשרים בין משתנים סוציו-פסיכולוגיים לבין אינטגרציה חינוכית נורמטיבית בקרב עולי אתיופיה ובקרב עולים מחבר העמים, ומצאה שככול שהמחויבות הכוללת של בני הנוער לחברה הנורמטיבית גבוהה יותר, כך עולה גיבוש הזהות, ואזי גוברים סיכויי ההתמדה בלימודים. עם זאת, שטרית (2006) מצא שמתבגרים יוצאי אתיופיה הביעו אכזבה מרמת התמיכה שהם מקבלים מצוות בית הספר הן בתחום הלימודי והן בתחום הרגשי. הרגשה זו עשויה להשפיע על נשירה ממערכת החינוך.

במספר מחקרים נמצא שמורים במערכת החינוך הישראלית חסרים ידע והבנה בנוגע לתרבות של יהודי אתיופיה. וכמה מהם אף הביעו התנגדות לקליטת עולים בכיתותיהם ודרשו להפריד בין העולים מאתיופיה לתלמידים הישראלים, זאת בשל הקשיים שהעולים מעמידים בפניהם (אלבוים, 1997; גולן-קוק, הורביץ ושפטיה, 1987; יולמה, 1993; Newman, 1985). לב ארי ולרון (2012) אף מדווחות במחקרן על דו"ח מבקר המדינה המציין שמשרד החינוך הנחה במפורש למנוע ריכוז של יוצאי אתיופיה כאשר שיעורם עולה על 25%. זאת ועוד, הן כותבות במחקרן כי לפי מרכז המידע והמחקר של הכנסת (2011), מתקיימת בפועל הסללה של תלמידי אתיופיה ב-103 בתי ספר וגני ילדים ברחבי הארץ, שבהם למעלה ממחצית התלמידים הם ילידי אתיופיה. במחקרים אף דווח על הורים שהוציאו את ילדיהם מבית ספר בגלל שלמדו בו תלמידים יוצאי אתיופיה. הורים אלה דחו בתוקף את האשמה כי הם גזענים: "מדובר רק בהבדלים תרבותיים", הסבירו לסטודנט אתיופי שפעל למען שוויון במערכת החינוך: "אין לנו דבר נגד שחורים" (טרבלסי-חדד, 2002; סער, 2002). התיג הקשה של העולים ממוצא אתיופי והמצוקה החברתית והכלכלית המאפיינת את מרביתם, דוחפת צעירים רבים מקרב העולים אל מחוץ למעגל הלימודים, ומשם אל הרחוב ואל הסכנות האורבות להם בו. התנהגות זו משקפת בעיקר את מצוקתם של בני הנוער בהשוואה לעמיתיהם המהגרים מברית המועצות והישראלים הוותיקים.

נשירה גלויה וסמויה מבית ספר

נשירה וניתוק של בני נוער ממערכת הלימודים הפורמלית הם תופעות מוכרות בארץ ובעולם. המושג נשירה גלויה (actual dropout) מתאר מצב של ניתוק פיזי של המתבגר ממערכת החינוך המיועדת לבני גילו (Dupper, 1993; Franklin, Mcneil & Wright, 1991). מדינות רבות מתייחסות בחומרה לבעיית הנשירה מבית הספר (Aloise-Young & Chavez, 2002), שכן נמצא שמתבגרים שנושרים ממערכת החינוך הפורמלית נמצאים בסיכון גבוה להיות מעורבים בפעילויות בלתי חוקיות ובהתנהגויות עברייניות (Beauvais, Chavez, Oetting, Deffenbacher & Cornell, 1996). בני נוער אלה הם בעלי סבירות גבוהה לסבול מקשיי הסתגלות לסביבה החברתית ולתעסוקה, ולכן יש סיכויים גבוהים יותר לכך שהם יהיו תלויים בשירותי הרווחה, ושיסבלו מבעיות בריאותיות ורגשיות (Rumberger, 2004).

נשירה סמויה (hidden dropout) ממערכת החינוך, בשונה מנשירה גלויה, היא תופעה שלא נחקרה לעומקה. במערכת החינוך מצויים אלפי בני נוער, לעיתים אף עד סיום כיתה י"ב, אשר

אינם שותפים לתהליך הלמידה. צעירים אלו מכונים "נושרים סמויים" (להב, 2000). ניתן להגדיר את הנושרים הסמויים כתלמידים הנוכחים בכיתה רק כדי להפגין נוכחות, אך אינם משתתפים בתהליכי הלמידה המתרחשים בה (Sultana, 2006).

תהליך הנשירה הוא תהליך דינמי ומתפתח. הוא יכול להתחיל בתופעות שליליות מזעריות ההולכות ומתגברות עד שהנשירה הסמויה עלולה להפוך לגלויה. המושג נשירה סמויה הוא מושג עמום יותר מהמושג נשירה גלויה. התהליך של נשירה סמויה כולל תופעות שונות היכולות להתרחש בו-זמנית או בנפרד, כמו למשל איחורים או היעדרויות תדירות משיעורים ומימי לימודים שגוררים בעקבותיהם קושי בתפקוד לימודי, ניכור כלפי בית הספר והתנהגות לא נורמטיבית (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005; סבר, 2002). אדלר (1980) כינה את הנושרים הסמויים בשם "נוכחים-נפקדים", שכן הנפקדות מבית הספר הוא הסימן הבולט ביותר של נשירה סמויה. סימני הנשירה הסמויה אינם חד-משמעיים, והופעתם לא תמיד מעידה על קיומה. למרות זאת, טוענת סבר (2002) כי שתי תופעות שעליהן קיימים נתונים במערכת החינוך, עשויות לשמש נורות התרעה לקיומה של נשירה סמויה: ביקור לא סדיר בבית ספר, בין אם ברציפות ובין אם ב"תפוזרת", וכן ניידות בין מוסדות. יש חוקרים הסבורים כי גם בעיות חברתיות קשות והשתתפות בתקריות אלימות יכולים להיות סימנים של נשירה סמויה (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005; סבר, 2002).

בשל היעדר הגדרה מדויקת של נשירה סמויה, יש פער בין שיעור הנשירה הרשמי, המתייחס רק לנשירה גלויה, ובין שיעור הנשירה בפועל, הכולל גם את נשירה סמויה. לדעת סם ו-וירטה (Sam & Virta, 2003), שיעור הנשירה מבתי ספר עלול להיות גבוה כמעט פי שלושה מההערכות הממשלתיות, שכן מכיוון שהנושרים הסמויים מבקרים בבית הספר באופן חלקי, המערכת מתייחסת אליהם כאל תלמידים לומדים.

רוזנבלום, גולדבלט ומויך טענו (Rosenblum, Goldblatt & Moin, 2008) כי נשירה סמויה עלולה להיות השלב הראשון של נשירה בפועל מבית הספר, ולכן יש להעביר את הדגש מהשלב הסופי של הנשירה לסימנים המנבאים אותה, דהיינו, לזהות את התלמידים השקטים הנמצאים בתוך מערכת החינוך אך אינם מתפקדים בה כפי שנדרש (Audas & Willms, 2001; Lamb & Markussen, 2011). פרספקטיבה כזו של תהליך הנשירה עשויה להיות המפתח להבנה טובה יותר של נשירה בפועל. הבנת התהליך והמשמעות של התנתקות סמויה היא צעד ראשון חשוב בתמיכה בתלמידים הנמצאים בסיכון של נשירה מבית הספר (Tam Zhou & Harel-Fisch, 2012).

במידה מסוימת, ניתן לראות את המושג נשירה סמויה כניגוד למושג "מעורבות ומחויבות בית ספרית" (school engagement). פרדריקס, בלומנפלד ופריס (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004) מציינים שלוש צורות של מעורבות: (1) מעורבות התנהגותית (behavioral engagement) המתייחסת להשתתפות וכוללת מעורבות בפעילויות אקדמיות ובפעילויות חברתיות מחוץ לבית הספר (פעולות משלימות שהן מעבר לתוכנית הלימודים); (2) מעורבות רגשית (emotional engagement) המתייחסת לתגובות הרגשיות, חיוביות ושליליות, של התלמיד כלפי המורים, החברים לכיתה ובית הספר בכלל; ו-(3) מעורבות קוגניטיבית (cognitive engagement) שמתייחסת להשקעה של התלמיד ולנכונות שלו להשקיע את המאמץ הנחוץ להבנת רעיונות מורכבים ולרכישת ידע ומיומנויות.

המושג מעורבות בית ספרית פותח ונחקר בעיקר בהקשר של תלמידים הנוכחים בבתי ספר ומשתתפים בפעילות הלימודית ברמות שונות. המושג כמעט שלא נבחן בהתייחס לתלמידים שנוכחים במערכת באופן פורמלי, אך כמעט ולא מעורבים בנעשה בה, דהיינו, נושרים סמויים. המחקר הנוכחי נועד למלא חסר זה.

מערכות תמיכה סביבתיות והקשר בינן ובין נשירה גלויה וסמויה

אפשר למיין את הגורמים המרכזיים המשפיעים על נשירה סמויה לגורמים הקשורים לסביבה הבית ספרית ולגורמים הקשורים לסביבה המשפחתית. להלן סיכום תמציתי של ממצאי מחקרים העוסקים בשתי מערכות תמיכה אלה.

הקשר בין התלמיד למערכת הבית ספרית

באמצעות תהליך של חברות, ילדים לומדים כישורים, עמדות והתנהגויות התואמות את החברה שבה הם חיים. בתהליך זה משתתפים סוכני חברות רבים, ביניהם המשפחה, המערכת הבית ספרית, החברים ואמצעי התקשורת. מבחינה חברתית, בית הספר הוא מקום לפיתוח עצמי נפרד מהמשפחה (Chavous, Harris, Rivas, Helaire & Green, 2004). בשל הזמן הרב שתלמידים מבילים בו, הסביבה הבית ספרית חשובה לעיצוב הזהות. תחושת ההתחברות לבית הספר (school connectedness) כוללת רגשות אהבה לבית הספר וכן יחסים חיוביים עם המורים ועם התלמידים (Thompson, Iachan, Overpeck, Ross & Gross, 2006).

במחקרים נמצא קשר בין תפיסות שליליות של בית הספר ובין נשירה גלויה וסמויה (Cook & Hutchinson, 2006). כמו כן, תלמידים החווים את בית הספר כסביבה לא נעימה, נוטים לדווח בשכיחות גבוהה על תופעות פסיכו-סומטיות ועל מצוקות נפשיות, ונמצאים בסיכון גבוה לפתח דפוסי התנהגות מסכני בריאות (Haan, 2006; Thomas, 2006) כגון עישון, שתיית אלכוהול, אלימות ובריאות (למשל, Bond et al., 2007; Chatterji & DeSimone, 2005).

מחקרים שונים הצביעו על קשר בין ציפיות, הן מצד המשפחה והן מצד בית הספר, ובין הישגים אקדמיים (Jeynes, 2005, 2007). נמצא גם שדרכי הוראה, שיטות הערכה של מורים את התלמידים, ציפיות נמוכות של מורים והישגים נמוכים של תלמידים, כל אלה משפיעים על נשירה. בסקר שערכו כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ, וריינפלד (2001) על היקפי הנשירה בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה, נמצא שממדי הנשירה הגלויה אינם גבוהים במיוחד, אולם ממדי הנשירה הסמויה גבוהים ורבים מתלמידים אלה עוברים בתדירות גבוהה מבית ספר אחד לשני.

הקשר בין התלמיד למערכת המשפחתית שלו

המשפחה היא סוכן חברות משמעותי נוסף בחיי ילדים, שכן במסגרתה הם מפגימים נורמות וערכים חברתיים (Parker & Buriel, 2006). המשפחה היא אחת מרשתות התמיכה החברתית היעילות ביותר, ובשל כך היא עשויה לשמש בלם או גורם חוסן עבור המתבגר. מחקרים שונים מצאו קשר בין מבנה המשפחה ובין סיכון גבוה לבעיות פסיכולוגיות כמו דיכאון, חרדה ותחושת רווחה נפשית נמוכה (Ge, Natsuaki & Conger, 2006; Hetherington, 2003).

מחקרים רבים בדקו את ההשפעה של מערכות היחסים שבין מתבגרים להוריהם על רווחתם של מתבגרים ועל התפתחותן של התנהגויות סיכון. נמצא קשר שלילי בין תמיכה הורית ומעקב הורי ובין צורות שונות של התנהגויות סיכון, כולל שימוש בחומרים מסוכנים (סמים), עישון ושתיית אלכוהול (Barnes, Reifman, Farrell & Dintcheff, 2000; Dick, Viken, Purcell, Kaprio,)

הורים עם ילדיהם יכולים לפעול כגורמי הגנה מפני התפתחות של התנהגויות סיכון (Otten, Pulkkinen & Rose, 2007). עוד נמצא שמעורבות הורית, ציפיות של הורים ותקשורת חיובית עם הורים עם ילדיהם יכולים לפעול כגורמי הגנה מפני התפתחות של התנהגויות סיכון (Otten, Harakeh, Vermulst, Van Den Eijnden & Engels, 2007; Simons-Morton, Chen, Abroms & Haynie, 2004).

אפליה נתפסת

הספרות המחקרית עסקה גם בקשר שבין אפליה נתפסת בקרב מתבגרים מהגרים ובין נשירה גלויה וסמויה שלהם ממערכת החינוך. אחת ההגדרות לאפליה היא התייחסות לאדם או לקבוצת אנשים בצורה שונה, לרוב לא הוגנת, עקב השתייכותם לקבוצה חברתית מסוימת (Chryssochoou, 2004). אפליה של תלמידים עלולה להתרחש בכמה רמות או מעגלים: ברמת החברים (למשל אי קבלה מצד חברים או הצקות); ברמת צוות ההוראה (מתן ציון לא הוגן; וברמת הסביבה החברתית (אי קבלה של הקבוצה האתנית שאליה משתייך המתבגר המהגר לבית הספר (Aboud & Amato, 2001). תופעה מוכרת בספרות בתחום האפליה היא התופעה של "פער עצמי-קבוצה באפליה", ולפיה אנשים נוטים לתפוס את האפליה כלפי הקבוצה שלהם כגבוהה יותר מהאפליה כלפי העצמי (ראו Ruggiero, 1999; Hodson & Esses, 2002).

נמצא במחקרים כי חוויות של אפליה הן מגורמי המצוקה המרכזיים והן קשורות לבעיות של הסתגלות של מהגרים בכלל ושל בני נוער מהגרים בפרט. במספר מחקרים נמצא שחוויות של אפליה עלולות להשפיע בעקיפין על היכולות ההתפתחותיות והאקדמיות של מתבגרים. נמצאה השפעה שלילית של אפליה נתפסת על הערכה עצמית, על ההסתגלות פסיכולוגית והתנהגותית (למשל, Liebkind, Lahti & Solheim, 2004; Liebkind, Lahti & Solheim, 2001; Jasinskaja-Lahti & Liebkind, 2001), על מוטיבציה לימודית ועל מעורבות בית ספרית של מתבגרים מהגרים, וכן על ועל הסבירות לנשירה שלהם (Alfaro, Umaña-Taylor, Gonzales-Backen, Bámaca & Zeiders, 2009; DeGarmo & Martinez, 2006).

אפשר לסכם אפוא ולומר כי סביבה חברתית בית ספרית לא תומכת המלווה באפליה וברקע משפחתי לא מתפקד, עלולים לדרדר בני נוער לנשירה סמויה, להתנהגויות לא נורמטיביות ואף להתנהגויות סיכון. לבדיקת נושא זה בקרב בני נוער ממוצא אתיופי, ערכנו ראיונות עומק חצי מובנים עם מתבגרים יוצאי אתיופיה משלוש קבוצות: בני נוער לומדים, בני נוער נושרים סמויים ובני נוער מנותקים. שאלות המחקר המפורטות להלן נועדו לזהות את הדפוסים המאפיינים נשירה ולבדוק את נקודת מבטם של בני הנוער משלוש קבוצות המחקר על דפוסים אלה.

שאלות המחקר

1. מהם הדפוסים המאפיינים נשירה סמויה מנקודת מבטם של מתבגרים ממוצא אתיופי בשלוש הקבוצות שנבדקו.
2. באשר לגורמים שעשויים להיות קשורים לנשירה סמויה, כיצד תופסים מתבגרים ממוצא אתיופי בכל אחת מהקבוצות שנבדקו את התמיכה המשפחתית שהם מקבלים, את יחס המערכת הבית ספרית אליהם, ואת הרשת החברתית שאליה הם קשורים.
3. מהם דפוסי הבילוי בשעות הפנאי של בני הנוער מכל אחת מקבוצות המחקר שנבדקו, והאם קיימים דפוסים ייחודיים בקרב שלוש הקבוצות.

4. כיצד בני הנוער בשלוש הקבוצות שנבדקו תופסים אפליה אישית ואפליה קבוצתית, וכיצד הם מתמודדים עימה.

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

נערכו ראיונות עם 30 בני נוער בני 14-16, מהם 9 לומדים (5 בנות ו-4 בנים), 14 במצב של נשירה סמויה (8 בנות ו-6 בנים) ו-7 מנותקים (כולם בנים). הייצוג הרחב יותר לנושרים הסמויים נבע מכך שהמחקר מתמקד בנשירה סמויה ובגורמים הקשורים אליה.

בני הנוער הלומדים ובני הנוער שבנשירה סמויה אותו בבתי הספר בעזרת מגשרים חינוכיים (אנשי חינוך המוצבים בבתי הספר בתפקידי גישור בין-תרבותי בין ההורים, התלמידים ומערכת החינוך) או בעזרת מדריכים בתוכניות של החינוך הלא פורמלי המיועדות לבני נוער ממוצא אתיופי והמתקיימות בבתי הספר לאחר שעות הלימודים. הסיווג שלהם לשתי הקבוצות נעשה באמצעות בדיקת תשובותיהם של בני הנוער ושל המורים לשאלונים שנבנו במחקר מקדים לצורך זיהוי תלמידים בנשירה סמויה (ראו אצל וורק-מנגסטו, 2015). בני נוער המנותקים אותו ביחידות לקידום נוער באמצעות עובדי היחידות.

כלי המחקר

ראיונות

נערכו ראיונות חצי מובנים שעסקו בעיקר בסוגיות ובהיבטים של הקשר שבין בני הנוער למערכת החינוך בכלל ולמורים בפרט, תחושות וחוויות של בני הנוער כלפי אפליה על רקע השתייכותם לקבוצת מיעוט, קשרים חברתיים, השתלבות (או אי-השתלבות) לימודית וביטויי התנהגויות סיכון. מבנה הריאיון היה בהתאם לעקרונות של המחקר האיכותני, ולפיהם המראיין נשאר ממוקד במספר נושאים רלוונטיים למחקר, ואילו למרואיינים ניתנת האפשרות לספר את סיפורם (שקדי, 2003).

הראיונות נערכו בעברית ובאמהרית לפי הצורך. את הראיונות ערכה החוקרת שהיא ממוצא אתיופי ושולטת בשפה. נראה שהיותה של המראיינת בת העדה השפיעה לטובה על הדינמיקה של המפגשים, והקלה ברכישת אמונם של בני הנוער שהשתתפו במחקר. לחוקרת היה קל להבין את שפתם "הנסתרת" ואת הדקויות שבדבריהם. כל ריאיון נמשך כ-45 דקות והובטחה למרואיינים סודיות ואנונימיות. רק מעטים מן המרואיינים הסכימו להקלטת הראיונות עימם, ואלה תומללו לאחר הקלטתם. האחרים סוכם תוך קיום הריאיון, והושלמו לאחר מכן על סמך הזיכרון והערות שכתבה החוקרת במהלך המפגש.

ניתוח הראיונות

הראיונות נותחו בשיטת ניתוח היגדים. אותו קטגוריות ראשוניות העולות כתמות, נושאים וכותרים החוזרים על עצמם והניתנים לשיום או לאפיון (צבר בן יהושע, 1990; שקדי, 2003). שמות המרואיינים שוננו כדי לשמור על סודיות. בדיווח להלן, מצוין לפני כל ציטוט לאיזה קבוצה משתייך המרואיין: תלמיד לומד (ל), תלמיד בנשירה סמויה (נ) או נוער מנותק (מ).

ממצאים

להלן סיכום הממצאים שעלו מהראיונות שנערכו עם בני הנוער משלוש הקבוצות. הדמיון בין דברי המרואיינים מכל קבוצה אפשרו להצביע על דפוסים המאפיינים כל אחת מהן בכל אחד מהנושאים שנבדקו.

מאפיינים של נשירה סמויה

אחת משאלות המחקר התייחסה לדפוסים המאפיינים נשירה סמויה מנקודת מבטם של מתבגרים ממוצא אתיופי. מתוך הראיונות עם בני הנוער, לומדים, נושרים סמויים ומנותקים, נמצא שלדעתם יש מספר מאפיינים המייחדים את התופעה של נשירה סמויה, וקיים דפוס המאפיין אותה, דפוס שניתן לאבחון ולזיהוי.

דפוסים של התנהגות לימודית

אחד המאפיינים של נשירה סמויה בקרב תלמידים הוא התנהגויות המצביעות על השתלבות או על אי-השתלבות במערכת הלימודית: הבאת ציוד לבית הספר, הכנת שיעורים ומבחנים, איחורים והיעדרויות.

- המרואיינים נשאלו: "האם יש תלמידים יוצאי אתיופיה שמגיעים לבית הספר ללא ציוד ושיעורי בית?"

להלן תשובה המאפיינת את התשובות של בני הנוער הלומדים לשאלה זו:
עדן (ל): "יש כמה תלמידים שבאופן קבוע לא מביאים את ציוד בית הספר. לגבי שיעורי בית, יש תלמידים שלא מכינים שיעורי בית, אבל כל הזמן יש להם סיבה למה לא הכינו את השיעורים".
להלן דוגמה לתשובה המאפיינת את התשובות של בני הנוער בנשירה סמויה לשאלה זו:
תמסגן (נ): "אני לא מכין שיעורים, לא מגיע בזמן, וגם כשמגיע, אני לא עושה כלום [...] מבחינתי, כל עוד אני הולך לבית הספר זה בסדר גמור. לגבי הצלחה [...] אני לא עסוק כרגע בזה".
בני הנוער המנותקים נשאלו אף הם על דפוסים ההתנהגות שלהם בהיבט הלימודי בעת שהשתייכו למסגרת בית ספרית. להלן תשובה אופיינית:
מולעלם (מ): "לא הייתי מגיע לשיעורים בזמן, לא הייתי מכין שיעורי בית ברוב המקצועות".

- התלמידים נשאלו גם על נוכחות בבית הספר בכלל, ובשיעורים בפרט: "האם את/ה יכול/ה לתאר לי מתי את/ה מגיע/ה לבית הספר ביום לימודים רגיל?"; "האם יש שיעורים שאת/ה נעדרת/ת או ימים שאת/ה לא מגיע/ה?"

להלן תשובה של אחת התלמידות הלומדות:
ירוסלם (ל): "בשנתיים האחרונות אני ממש משתדלת ומקפידה להגיע בזמן לשיעורים ובכלל".
בתשובה לשאלה: "למה את חושבת שצריך להגיע בזמן?" היא ענתה: "כדי לא לפספס את תחילת השיעורים".

מתשובות התלמידים שבנשירה סמויה לאותן שאלות מצטיירים דפוסים התנהגות השונים מאלה של הקבוצות האחרות:

היווט (נ): "אני מגיעה לבית הספר, אבל לא לומדת בכלל. לא נכנסת לשיעור, מחכה בחוץ, שיעור אחד אם אני מחזיקה זה טוב. קשה לי [...] אני גם מפריעה לשיעורים כשאני נכנסת [...] או שאני יושבת עם חברות או מעשנות סיגריות בפינת עישון".

גם התלמידים המנותקים נשאלו על דפוסי ההתנהגות שלהם בעת שלמדו במערכת החינוך. להלן אחת התשובות:

מולעלם (מ): "אפשר לומר שלא למדתי. הייתי הולך לעיתים רחוקות לבית ספר, וגם אז הייתי מגיע בחצי היום, כאילו כדי להראות שהייתי באזור בית הספר עם התיק. האמת, הייתי עושה בשביל ההורים, שיחשבו שאני הולך לבית ספר ונמצא במסגרת".

לסיכום, דפוסי ההתנהגות הלימודית וההתנהלות שתיארו בני הנוער משלוש הקבוצות, מצביע על דמיון בין בני הנוער המנותקים לבני הנוער שבנשירה סמויה. שתי הקבוצות מתאפיינות בתפקוד לימודי לא תקין: איחורים והיעדרויות משעות לימוד רבות ואף מימי לימוד רבים. זאת ועוד, גם כשהגיעו לבית הספר ונכנסו לכיתה, הם לא הביאו את הציוד הנדרש, לא הכינו שיעורי בית ולא השתתפו בשיעורים. לעומתם, בני הנוער הלומדים תיארו דפוסי התנהגות נורמטיביים. הם הגיעו לבית הספר, נעדרו מעט ומסיבה מוצדקת. כמו כן, דפוסי ההתנהגות הלימודית שלהם כוללים הבאת ציוד, הכנת שיעורים והשתתפות במבחנים.

מערכת התמיכה המשפחתית

בני הנוער נשאלו בראיונות על עידוד ותמיכה מצד המשפחה באופן כללי, ובפרט מצד ההורים, בכל הקשור ללימודיהם, וכן על מעורבות ההורים בנעשה בבית הספר, ועל התמיכה מהמערכת הבית ספרית. בסעיף זה יובאו דברי תלמידים על התמיכה המשפחתית, ובסעיף שאחריו יובאו דבריהם על תמיכה והאפליה כלפיהם מצד המערכת הבית ספרית.

• רוב בני הנוער ציינו שיש להם קשר טוב עם ההורים, אולם כשנשאלו לגבי מעורבות ההורים במערכת הבית ספרית ניתן היה לזהות דפוסים שונים בשלוש קבוצות המחקר.

מדבריהם של בני הנוער הלומדים עולה דפוס התנהגות של תמיכה, התעניינות ומעורבות של בני המשפחה בלימודים של בני הנוער:

ירדן (ל): "ההורים מגיעים לבית הספר לא רק כשמזמינים אותם. הם מגיעים ביוזמתם כדי לעקוב אחר הלימודים, לשמוע מהמורה את חוות דעתה [...] ובאספות ההורים הם מגיעים באופן קבוע. ובמקרה שלא הגיעה, [...] אימא שלי התקשרה כדי להתנצל וגם לקבל עדכון. הם גם מדברים עם אחי הגדול, מה אני צריכה, או האם הציונים שלי טובים, ואחי מתקשר אליי לפחות פעמיים בשבוע לבדוק מה קורה בבית ספר, איך אני מתקדמת. הוא מצ'פר אותי בכל מיני דברים כדי שאני אלמד ואצליח" [הערה: האח בעל משפחה ואינו גר באותו יישוב והוא עצמו התקדם ולמד]. לעומת בני הנוער הלומדים, בני הנוער הנמצאים במצב של נשירה סמויה סיפרו על מידה שונה של מעורבות בני משפחתם בבית הספר:

תספהון (נ): "אימא ידעה [...] שלא הייתי מגיע, לא נכנס לשיעורים ולא מכין שיעורים. בשנה הראשונה הייתה מגיעה לבית הספר המון, אבל בשנה השנייה כבר התייאשה. היא אמרה לי שלא מתכוונת להגיע על כל שטות שאני עושה: 'אתה לומד בשבילך העיקר שאתה נמצא בבית הספר' [...] לפני שנתיים היא כן ניסתה לעזור, לתמוך והייתה מגיעה המון לבית הספר. היא דיברה עם המורים שהאשימו אותי, אבל היא כבר התייאשה".

תמונה דומה על היעדר מעורבות של בני המשפחה בתפקוד החינוכי של הנער/ה עולה מדבריהם של בני הנוער המנותקים על העבר שלהם בבית הספר:

מולעלם (מ): "ההורים ידעו על כל מה שקרה בבית הספר, אבל אין להם מה לעשות. הם האשימו אותי. אני מרגיש שההורים כבר התייאשו ממני. הם לא האמינו שאני אחזור ללימודים יותר. בקושי דיברו איתי [...] כבר תקופה שאף אחד בבית לא מדבר אתי, אבל לא רוצה לדבר על זה".

לסיכום, מהראיונות עם בני הנוער משלוש הקבוצות על התמיכה שהם מקבלים מהוריהם, עולות תובנות באשר לקשר שבין תמיכה זו לנשירה סמויה. נראה שיש קשר בין דרגת התמיכה של ההורים ובין נשירה. דפוס הקשר עם ההורים שתיארו בני הנוער הלומדים היה יחס של מעורבות בתהליך הלימודי ושל עידוד. תמיכת ההורים מלווה בעשייה פעילה, כמו הגעה לבית הספר ושיחות עם צוות ההוראה בעת הצורך. לעומת זאת, מדברי בני הנוער שבנשירה סמויה ניכר כי למרות שהתפקוד הלימודי שלהם לקוי, וההורים, ובעיקר האם, מודעים למצבם, הם לא מסוגלים לשנותו. אומנם, חשוב לאימהות אלה שילדיהן לא ינשרו מהמסגרת החינוכית (ויהפכו למנותקים), והן אף מעודדות אותם להישאר במערכת החינוך, גם אם אין תפקוד לימודי הולם, אך בדברי בני הנוער לא ניכרת כל מעורבות מעשית שלהן שנועדה להשאיר אותם במערכת. בראיונות נמצא שלבני המשפחה ובפרט לאם, שמבינה את חשיבות הלימודים הפורמליים, אין כלים מתאימים להתמודד עם דפוסי ההתנהגות של ילדיהם, והן אינן מקבלות תמיכה בנושא זה מהצוות החינוכי. מדברי בני הנוער המנותקים עולה תמונה עגומה עוד יותר של חוסר מעורבות מצד המשפחה, תחושה של ויתור על הילד ותסכול מהמערכת, חוסר אמונה ביכולתם לשנות את המצב, המוביל גם לחוסר התעניינות ולחוסר מעורבות עד לנתק בין המשפחה לנער/ה בהיבטים הקשורים לתפקוד יומיומי תקין.

לעומת בני הנוער הלומדים שתיארו דפוס של תמיכה משפחתית כולל המשפחה המורחבת (אחים גדולים או דודים), רוב הנושרים הסמויים ציינו שההורים מעורבים בבית הספר בעיקר כאשר הם נדרשים לכך - סידור עניינים פרוצדורליים או במענה להזמנה לשיחה בשל התנהגות בלתי הולמת של ילדיהם. הנושרים הסמויים ציינו גם שפעמים רבות ההורים אומנם מודעים לנעשה, אך הם מטילים את האחריות עליהם ואינם מסייעים להם. ניכר כאן דפוס של מעורבות חלקית בו ההורים "נמצאים" שם, אך לא תמיד עוזרים באופן פעיל. ההורים מעבירים מסר סמוי של עידוד ואכפתיות לילדיהם, גם אם הדבר לא בא לידי ביטוי בעזרה מעשית. המצב בקרב המנותקים קשה אף יותר. רובם ציינו שהוריהם התייאשו מהם ואינם מעורבים כלל בלימודיהם, ובעצם ב"אי-לימודיהם". הם ויתרו והסירו מעצמם את האחריות על ילדיהם.

יחס המערכת הבית ספרית ותחושת אפליה

בני הנוער נשאלו אם הם חשים באפליה של המורים כלפיהם. מניתוח התמות הנוגעות ליחס המערכת הבית ספרית בכלל והמורים בפרט, עולה תפיסת אפליה מצד המערכת כלפי התלמידים.

נמצאו דפוסים בולטים של תפיסות של יחס שלילי מצד המורים כלפי בני הנוער כקבוצה (יוצאי אתיופיה) ואפליה ברמה אישית בשל היותם יוצאי אתיופיה. ניתן היה לזהות דפוסים ייחודיים של תפיסת יחס המערכת לתלמידים בכל אחת משלוש קבוצות המחקר.

- בראיונות של בני נוער לומדים עולה תחושת אפליה אישית מועטה יחסית:

צלאצאו (ל): "לא הרגשתי אפליה כלפיי כי אני אתיופי, אבל קיימת אפליה כלפי תלמידים יוצאי אתיופיה. חברים שלי סיפרו לי שהיא [המורה] תמיד צועקת עליהם, היא תמיד צועקת על תלמידים יוצאי אתיופיה. אני אישית לא מרגיש אפליה [...] המורים חושבים שיהיה לי קשה, עד שבאמת

רואים את הציון במבחן. אני מרגיש שיש כמה מורים שלא מאמינים שאני יכול לקבל ציון הכי גבוה." לשאלה האם הוא חושב שקיימת אפליה כלפי תלמידים יוצאי אתיופיה, הוא ענה: "כן [...] דיברנו פעם בכיתה על המקצועות שרוצים ללמוד בעתיד. אני אמרתי שאני רוצה להיות רופא. כולם אמרו: האם בכלל יש אתיופים רופאים? היה ויכוח מאוד רציני שאין בכלל. אמרתי להם שאחי לומד רפואה, אף אחד לא האמין כולל המורה".

בני הנוער הנושרים הסמויים מציגים בדבריהם דפוס בולט יותר של אפליה ברמה האישית: אווקה (נ) מספר הן על אפליה קבוצתית והן על אפליה על רקע אישי: "המורים כולם גזענים, תמיד חיפשו איפה להאשים את כול התלמידים האתיופים. יש להם רושם לא טוב על האתיופים. מבחינתם - כולם אותו דבר. אחד עשה משהו, כולם לא בסדר. הרבה פעמים היו מקרים שאם נגיד, רבו שני תלמידים, ישר מאשימים את האתיופים, גם בגלל שלהורים של הישראלים מפחדים מהם, לא מזמינים את ההורים שלהם, רק את שלנו [...]."

בראינות עם בני הנוער המנותקים, התפיסות של יחס מנוכר מצד המורים ושל אפליה על רקע קבוצתי ועל רקע אישי בולטות יותר וגורפות. כלומר, לתפיסתם, בעברם בבית הספר הם נתקלו באפליה חמורה הן קבוצתית והן אישית מצד כל המערכת הבית ספרית:

מולעלם (מ) התייחס בריאיון לאפליה אישית ולאפליה קבוצתית גם יחד: "המורים בבית הספר כולם גזענים. תמיד חיפשו איפה להאשים את כל התלמידים האתיופים [...] באופן אישי חוויתי אפליה מצד המורים. היה נגנב או נשבר משהו בבית הספר, תמיד חיפשו להאשים אותי. היה רעש בכיתה, תמיד היו אומרים שאני מפריע [...] בגלל המורים הגעתי למה שהגעתי. כל הזמן היו נגדי, לא מאמינים בכלל [...] כל המורים הם גזעניים, לא סובל אותם. אני מעדיף להיות בלי מסגרת מאשר עם מורים כאלה [...] בשנה שעברה [הערה: הנער למד בשנה שלפני הריאיון בבית ספר רגיל, נשר ממנו ועבר ליחידה לקידום נוער] הרגשתי יותר את האפליה מצד המורים. השנה אני לא מרגיש, אבל בטח שיש. כל מה שקורה בבית הספר שלא מקבלים אתיופים, שמעתי מה שקרה בקרית מלאכי שלא מוכנים למכור דירות לאתיופים או להשכיר. אנשים גזענים ומגעילים. יש להם מזל שאני לא הייתי שם, הייתי הורג אותם".

חשוב לציין שלעומת המצב בבית הספר, בני הנוער המנותקים ציינו דפוס יחס שונה כלפיהם מצד המערכת החינוכית ביחידות לקידום נוער שמטפלות בנוער מנותק. ביחידה לקידום נוער הם חוו יחס חיובי ומכבד כלפיהם ברמה האישית מהמורים ומהמדריכים:

אווקה (מ): "יש [ביחידה לקידום נוער] שתי מורות שבאמת אכפת להן, מאמינות ומשקיעות עד שאתה מבין את החומר טוב [...] פה היחס אחרת. יש המדריך שדואג לך. כל הזמן מתקשר, כל יום לפני השיעור [...] כשאתה מגיע, מקבלים אותך בחיוך, בלי לשפוט אותך".

לסיכום, באשר ליחס המערכת הבית ספרית, מדברי בני הנוער הלומדים עולה דפוס של אפליה על רקע קבוצתי מצד המערכת, אם כי רובם ציינו שהם לא חוו אותה אישית. כמו כן עולה מדבריהם דפוס המעיד על תחושות של אפליה על רקע אישי מצד המורים כלפיהם. עם זאת, לתפיסתם, לא כל המורים מפלים לרעה תלמידים ממוצא אתיופי. הם הבחינו בין מורים שאצלם חוו אפליה אישית (אם כי לא במידה רבה) ובין מורים שאצלם לא חוו אפליה כזו, ואף ציינו בריאיון מורים שיחסם אליהם הוא יחס טוב.

לעומת בני הנוער הלומדים, מדברי בני הנוער שבנשירה סמויה עולה דפוס של אפליה על רקע אישי, לצד אפליה על רקע קבוצתי. יש דמיון בין הדפוס שהם מביעים ובין הדפוס שמביעים

בני הנוער המנותקים. הם ציינו כי חוו תחושות קשות של גזענות, יחס משפיל ומפלה מצד המורים לפני שהגיעו ליחידות לקידום נוער ושנאה כלפיהם מצד המערכת הבית ספרית, הן ברמה הקבוצתית והן ברמה האישית. דבריהם נאמרו במרירות ובכאב, ומהם עולות תחושות קשות של תסכול, ניכור כלפי בית הספר וחוסר שייכות. על-פי תפיסתם, המערכת הבית ספרית שופטת את כל התלמידים ממוצא אתיופי כקבוצה אתנית אחת, ולא מתייחסת עליהם כיחידים. בני הנוער המנותקים שרואיינו אף הדגישו יחס שלילי מצד המורים שתפסו אותם כקבוצה חלשה שאין לה סיכויי הצלחה, וחשו אפליה הן ברמה האישית והן ברמה הקבוצתית. לדבריהם של בני הנוער המנותקים, הסיבה לכך שהם מחוץ למערכת החינוך הפורמלית היא יחס המורים כלפיהם. על-פי תפיסתם, הם נדחו ממערכת החינוך בגלל האפליה והגזענות של הצוות החינוכי שלא גילה אכפתיות כלפיהם בשל היותם ממוצא אתיופי, אלא ביטא יחס מנוכר כלפיהם כקבוצה וכיחידים, יחס שגרר נשירה וניתוק ממערכת החינוך הפורמלית. לטענתם, המורים "גזעניים", מצמידים אליהם סטיגמות, רואים בהם תלמידים "לא נורמטיביים", כל זאת בשל מוצאם האתני – אתיופים. הם חשים שהמורים "מחפשים" אותם כל הזמן ובכל מצב הם אלו שמואשמים בהפרת כללי ההתנהגות הנורמטיבית בכיתה.

הרשת החברתית של בני נוער ממוצא אתיופי

• בני הנוער נשאלו על קשריהם החברתיים מתוך מטרה להבין את מגמת ההשתלבות או ההתבדלות שלהם ואת הקשר שבינה ובין נשירה.

להלן דוגמה לתשובה של אחד מבני הנוער הלומדים על נושא זה:

ישי (ל): "החברה שלי בנות אתיופיות. אחרי שעות הלימודים, אין לי מגע עם חברים ישראלים, רק בבית ספר, ורק עם כמה בודדים. כי לישראלים קשה להתחבר. אני לא מרגישה בנוח להיות איתם".

מהראיונות עם הנושרים הסמויים עולה דפוס דומה, אך מלווה ברגשות שונים:

אלימות (נ): "החברות שלי הן כולן מהשכונה שלי, אתיופיות. אין לי בכלל חברות לא אתיופיות [...] אלא, אם אין ברירה, בכיתה או בטויל שנתי, כשאין בנות אתיופיות. אני לא מרגישה בנוח עם הבנות הלא אתיופיות, לא סומכת עליהן. כיף לי עם החברות מהעדה, הן מבינות אותי ואני מבינה אותן".

גם הקשרים בפייסבוק הם בעיקר עם בני העדה, כפי שמציינת טגסיט (נ): "כמובן, הם אתיופים מהשכונה, וגם מכל הארץ. אבל כולם אתיופים [...] יש לי מעט מאוד חברים ישראלים, בעיקר בבית ספר שאני נמצאת בו. בכיתה, אפילו בהפסקות, אני תמיד מחפשת את החברות שלי האתיופיות".

דבריהם של בני הנוער המנותקים על הקשרים החברתיים שלהם שונים מאלו של הלומדים או של הנושרים הסמויים:

דסלאי (מ): "החברים שלי הם בני נוער אתיופים. אני לא מרגיש בנוח עם חברים ישראלים, לא מנסה ליצור קשרים עם ישראלים. עם האתיופים אני מרגיש שמבינים נוח ובטוח, אני הכי מבסוט להיות איתם".

לסיכום, ללומדים היו מעט קשרים חברתיים עם בני נוער שאינם ממוצא אתיופי, וגם זאת רק בשעות הלימודים. לעומתם, הנושרים הסמויים, הדגישו דווקא את הניכור מהם, את החשדנות כלפיהם ואת חוסר הנכונות ההדדית לקשר. קבוצת החברים הקרובה והמסגרת החברתית

המשמעותית שלהם מורכבת מחברים ממוצא אתיופי בלבד, הן במשך היום בבית הספר והן בבילוי בשכונה. אפילו החברים הווירטואליים בפייסבוק הם מבני העדה. הנושרים הסמויים מדווחים שהם חשים שונים מהישראלים הוותיקים, ולתחושתם גם הישראלים הוותיקים חשים כך. הם לא סומכים על הישראלים, לא מבקרים בבתיים ולא מארחים אותם. רובם ציינו שמקורה של העדפה זו ביכולת להתחבר וליצור קשר קרוב עם מישהו דומה, אך הם לא יכלו או לא רצו לתת הסבר מעמיק יותר להתבדלות.

בני נוער המנותקים מתאפיינים בדפוס קשרים חברתיים שכמעט אינו כולל מי שאינו ממוצא אתיופי. גם מדבריהם עולה תחושת חשדנות, לעיתים אף כלפי חבריהם מאותו מוצא. תחושות אלה גורמות לנתק בינם ובין הישראלים וגורמות להם להסתגר בחברתם של בני אותו המוצא, ולא לנסות להרחיב את המעגל החברתי שלהם.

• תוך בדיקת הקשר בין נשירה לרשת החברתית של בני הנוער, עלה גם הנושא של בילוי שעות פנאי. אומנם נושא זה לא נבדק מלכתחילה, ולכן אין הוא מוזכר ברקע התאורטי, אך הוא מוצג ונידון כאן בשל חשיבותו, כפי שהוא עלה בשיחות עם בני הנוער והרלוונטיות לתופעה הנחקרת.

בני הנוער הלומדים דיווחו על פעילויות פנאי נורמטיביות בעיקרן: מסגנאו (ל): "חוזר מבית הספר, רוב הזמן אני מתיישב מול המחשב לכמה שעות, קובע עם חברים לשחק כדורגל או יורדים למטה או שהולכים לאחד הבתים של החברים ומעבירים את הזמן עד שבע שמונה, חוזר הביתה, מתקלח, אוכל ארוחת ערב, צופה בטלוויזיה והולך לישון עם ספר". בניגוד ללומדים, הנושרים הסמויים תיארו דפוסי בילוי המתאפיינים בהתנהגויות לא נורמטיביות: פלגו (ב): "אני אוהבת לשמוע מוסיקה אמהרית, אנגלית, מזרחית. אני עובדת שלוש פעמים בשבוע אחר הלימודים. בימים שאני בבית, אני אוהבת לשבת עם אימא, לשתות בונה [קפה אתיופי]. בשעות הערב אנחנו החברות אוהבות לשתות משקאות חריפים. אפשר לומר לפחות שלוש פעמים בשבוע. בסוף שבוע יותר גרוע [...] אני שותה עד שאני משתכרת, זה כיף מרגישים משוחררים מהכול. שוכחים מכל הבלגן. לפעמים אני חוזרת מאוחר ולא הולכת בבוקר לבית הספר [...] או שאני באה מאוחר".

בני הנוער המנותקים תיארו דפוסי פנאי ובילוי דומים לאלו של הנושרים הסמויים: מולעלם (מ): "אני קם לקראת הצהריים, בודק אם ההורים צריכים עזרה ממני, ואם לא, הולך עם החברים, סתם יושבים ליד אחד הבניינים בערך עד שעה 3:00 לפנות בוקר [...] שמים מוסיקה, בירות, צחוקים [...] לפעמים אני גם משתכר ואז חוזר הביתה לישון עד הצהריים".

לסיכום, אפשר בנקל להבחין בקווי הדמיון שבין הרגלי הבילוי של בני הנוער המנותקים לאלה של הנושרים הסמויים. רוב המנותקים סיפרו על מסיבות במועדונים ועל בילוים עד שעות מאוחרות בסופי שבוע, אך גם באמצע השבוע, בילוים המלווים בהתנהגויות סיכון של עישון ושתייה עד כדי שכרות, ואף בהתנהגויות שמפריעות לסביבה שבה הם נמצאים (כגון, מוסיקה קולנית בשעות הלילה מתחת לבתי מגורים). לדבריהם של בני הנוער, השכרות מקנה להם ביטחון עצמי ומשכיחה צרות, והיא סממן למקובלות: "להיות גבר" או "להיות יפה". הנושרים הסמויים מודים שדפוסי הבילוי שלהם גורמים להם לתפקוד לקוי בבית הספר (איחורים ואף היעדרויות בבוקר שלאחר הבילוי). מדברי המנותקים עולה התחושה שהרגלי החיים ודפוסי הבילוי שלהם אינם מאפשרים להם מחויבויות למסגרת מקובלת של לימודים או של עבודה. לעומת זאת, בני

הנוער הלומדים דיווחו על דפוסי בילוי נורמטיביים שכללו פגישות עם חברים בשעות סבירות, גלישה באינטרנט או קריאת ספרים, דפוסי בילוי שאינם מפריעים, ואולי אף מעודדים, פעילות לימודית תקנית.

דיון ומסקנות

מחקר זה תורם נדבך נוסף לדיון המורכב על הסתגלותם של צעירים מהגרים בכלל ועל הסתגלותם של צעירים מהגרים יוצאי אתיופיה בישראל בפרט. המחקר מתמקד במטלה המרכזית של הסתגלות מתבגרים במערכת החינוך, דהיינו הסתגלות בית ספרית (Vedder & Horenczyk, 2006).

בסעיף זה נדון בממצאים המרכזיים של המחקר ובתובנות שיתרמו להבנה של נשירה בכלל, ושל נשירה בקרב מתבגרים יוצאי אתיופיה בפרט, וכן בדפוסים המובחנים בין שלוש קבוצות המחקר - לומדים, נושרים סמויים ומנותקים.

מהממצאים על התמיכה שמקבלים בני הנוער מהוריהם, עולות תובנות באשר לקשר שבין תמיכה זו לנשירה הסמויה. בספרות הנוגעת לבני נוער ממוצא אתיופי דווח כי הם חווים חוסר תמיכה מהמערכת, וכי הסביבה המשפחתית לא תמיד מספקת להם תמיכה מתאימה. הורים יוצאי אתיופיה נמנעים ממעורבות גלויה מפני שעל-פי תפיסתם התרבותית, אין להתערב בשיקולי המורה מתוך כבוד אליו ואמון בו ובסמכותו. לתפיסתם, האחריות לחינוך הילדים בבית הספר אינה מוטלת עליהם, אלא על המורה (בן-דוד, חסקי-לונטל, יורק ורונאל, 2004). הסבר אפשרי נוסף לחוסר מעורבותם של ההורים הוא שהם אינם מבינים את כללי החינוך בישראל ולפי תפיסתם אין ביכולתם לתרום (בודובסקי, דוד וערן, 1989; מינוצ'ין-איציקסון, הירשפלד, הנגבי וקריסלובסקי, 1997; סבר, 2007). מעניין לציין שבאתיופיה ההורים היו מעורבים בחינוך ילדיהם במידות שונות (מינוצ'ין-איציקסון ועמיתים, 1997), אך העלייה לישראל העמידה אותם מול מערכת שונה של ערכים ושל תפיסות חינוכיות, וגרמה לשינויים חדים בתפקידיהם (בן-עזר, 1992). במערכת החינוך הישראלית הם נתפסים כחסרים את הידע הרלבנטי לחינוך וכמי שמתנערים מאחריות לחינוך ילדיהם ומעבירים אותה למורה, אך חשוב להבין שחוסר המעורבות הגלויה של ההורים היא לא ביטוי לחוסר אכפתיות ולהתנערות מאחריות, אלא ביטוי לחוסר התאמה תרבותית ולקשיי הסתגלות. מעניין לציין שאונגר, סבר ורוזנטל (2011) מצאו שאימהות יוצאות אתיופיה, צעירות ומבוגרות, מעורבות בחינוך ילדיהן בגן הילדים. הן רואות את עצמן אחראיות לחינוכם ורואות בגננות "שותפות" באחריות לחינוך הילדים ולא אחראיות הבלעדיות לחינוכם. ואכן אם כן, לפי ג'יינס (Jeynes, 2005, 2007), ציפיות הוריות עשויות להיות המרכיב המכריע ביותר של מעורבות הורים. הסבר אפשרי לממצא זה הוא שלציפיות יש השפעה מחלחלת ועקבית לאורך שנות גידול של הילד.

למרות הדיווחים של בני הנוער בשלוש קבוצות המחקר על כך שיחס המערכת והמורים כלפי בני הנוער ממוצא אתיופי משולב בתפיסות של אפליה, זוהו דפוסים שונים של תפיסות אודות אפליה בקרב בני הנוער משלוש הקבוצות. בני הנוער שבנשירה סמויה דיווחו על חוויות של אפליה ברמה אישית שחוו במערכת החינוך, והרבו לספר על חוויות של אפליה ברמה קבוצתית שהיו פוגעניות ומשפילות עקב היותם יוצאי אתיופיה. בני הנוער המנותקים סיפרו על יחס מנוכר בעברם בבית הספר, שבו נתקלו באפליה חמורה הן קבוצתית והן אישית מצד כל המערכת הבית ספרית. זאת בשונה מהיחס החיובי והמכבד כלפיהם מצד המערכת החינוכית ביחידות לקידום נוער

שמטפלות בנוער מנותק. בדברי בני הנוער הלומדים נמצא שוני בין תפיסת אפליה ברמה אישית ובין תפיסת אפליה ברמה הקבוצתית. למרות שרובם ציינו שקיימת אפליה על רקע קבוצתי מצד המורים כלפי תלמידים ממוצא אתיופי, רובם ציינו שהם לא חוו אותה באופן אישי. כמו כן, לדבריהם, דפוס האפליה האישית בא לידי ביטוי רק אצל מורים בודדים.

באשר לקשרים חברתיים, הנושרים הסמויים, שכאמור נמצאים עדיין במערכת החינוכית הפורמלית, לא ציינו בחיוב קשרים עם חברים שאינם ממוצא אתיופי, והדגישו דווקא את הניכור ואת החשדנות כלפיהם וכן את חוסר הנכונות ההדדית לקשר כזה. קבוצת החברים הקרובה והמסגרת החברתית המשמעותית שלהם כוללת חברים ממוצא אתיופי בלבד.

בדומה לנושרים הסמויים, אם כי במידה מוקצנת יותר, המנותקים ציינו שאין להם כמעט חברים שאינם ממוצא אתיופי. גם בתיאור פעילויות הפנאי שלהם (שבחלקן גובלות בהתנהגויות סיכון), נמצא שהן התבצעו בחברת חברים ממוצא אתיופי בלבד. הם הדגישו את חוסר הרצון להתחבר עם חברים שאינם ממוצא אתיופי, לעומת תחושת נינוחות בקשרים עם חברים מאותו מוצא. גם מדבריהם עולה תחושת חשדנות כלפי הישראלים, ולעיתים אף כלפי חבריהם הנוכחיים מקבוצת המוצא. לעומת שתי קבוצות אלו, הלומדים ציינו קשרים חברתיים שמצביעים על יותר פתיחות כלפי בני נוער שאינם ממוצא אתיופי, בעיקר במהלך שעות הלימודים.

ההסבר של הנושרים הסמויים לחוסר הקשר עם חברים ישראלים התבסס על הבדלים תרבותיים והדגשת השונות בינם ובין ישראלים ותיקים. בדבריהם ניכרו ניכור וחוסר אמון. ממצאים אלה תומכים בממצאי מחקרים אחרים בקרב עולים מאתיופיה ועולים מחבר העמים (למשל, אדלשטיין ובר-המבורגר, 2003; כאהן-סטרבצ'ינסקי עמיאל, לוי וקונסטנטינוב, 2012; פישמן, איזיקוביץ, מ'ש, תורג'מן ומימון, 2003; ריץ', 1996; שבתאי, 2001; שבתאי ויבלברג, 2011; שטרית, 2006; Slonim-Nevo & Sharaga, 1997; Vega, Houry, Zimmerman, Gil & Warheit, 1995), המצביעים על מערכת קשרים מוגבלת של קבוצות אתניות של מהגרים עם חברים מהחברה הקולטת לעומת קשרים מרובים עם חברים מאותו מוצא.

לפי ממצאי המחקר הנוכחי, התלמידים הלומדים דיווחו על יותר קשרים עם חברים ישראלים ותיקים, ואילו הנושרים הסמויים והמנותקים דיווחו על פחות קשרים עם חברים ישראלים ותיקים ועל קשרים כמעט בלעדיים עם חברים מקבוצת המוצא שלהם. אם כן, ייתכן שהרשת החברתית הרחבה יותר של הנושרים הסמויים עם חברים ישראלים ותיקים (לעומת הנושרים), היא אחת הסיבות להיותם עדיין במערכת ולא נשירתם ממנה. חיזוק להסבר זה ניתן למצוא גם אצל שטרית (2006), שמצא כי רשת חברתית הכוללת גם חברים ישראלים ולא רק חברים מבני העדה, מדרבנת להצלחה ומצמצמת נשירה מן המערכת.

מסקנות עיוניות ויישומיות והמלצות למחקרי המשך

ממצאי מחקר זה עשויים לתרום משמעותית להבנת האפיונים והגורמים של נשירה סמויה ממערכת החינוך, במיוחד בקרב עולים ממוצא אתיופי בישראל. הגדרת קבוצת בני הנוער שבנשירה סמויה כקבוצה ייחודית בעלת מאפיינים משלה, הנבדלת במאפייניה מקבוצת בני נוער הלומדים ומבני נוער המנותקים, מהווה תרומה עיונית לידע בתחום.

ממצאי המחקר מצביעים על דפוסים של תפיסת אפליה קבוצתית ואישית מצד מערכת בית הספר בכלל, ומצד המורים בפרט, וכן על רמות שונות של ביצוע מטלות בית ספריות והיעדרויות מבית הספר. בעקבות כך, מן הראוי שמערכת החינוך הפורמלית תעודד פעילות יזומה בקרב

מורים לבחינת עמדותיהם כלפי בני נוער ממוצא אתיופי ולהפחתת סטריאוטיפים עליהם. אומנם קיימות מספר תוכניות העוסקות בכך, אך אין בכך די הן מבחינת היקף הנושאים שבהן הן עוסקות והן מבחינת היקף מספר המשתתפים בהן. כמו כן, חשוב שהשתלמויות בנושאים אלה יתקיימו בתדירות גבוהה ולאורך זמן. חשוב שהשתלמויות אלו ייכללו עיסוק בתרבות האתיופית ובקודים התרבותיים של העדה.

למחקר הנוכחי תרומה חשובה נוספת בהבחנה שבין מערכת התמיכה הבית ספרית ובין מערכת התמיכה המשפחתית. ממצאי המחקר מדגישים את החשיבות הגבוהה יחסית של תמיכה מצד המשפחה, ובפרט מצד ההורים, בהשאתם של תלמידים נושרים סמויים במערכת החינוך ובהפחתת הנשירה הגלויה. כנראה שההשפעה של עידוד מצד ההורים מפצה על היעדר תמיכה מצד מורים. מכאן נגזרת תרומה מעשית נוספת של המחקר, ולפיה יש לערב את ההורים של בני נוער בכלל ושל בני נוער עולים בפרט בוועדות העוסקות בענייניהם, ולשתף אותם בהחלטות הקשורות לילדיהם. מומלץ ליזום מפגשים בין ההורים הוותיקים ובין ההורים העולים, שכן מפגשים אלה יכולים לזמן דיאלוג והיכרות הדדית היכולים לתרום לשילוב ההורים החדשים בחברה. אם יש צורך, מומלץ להיעזר במתורגמנים. חשוב אפוא לפתח תוכניות התערבות שבהן מנחים דוברי אמהרית יקנו להורים יוצאי אתיופיה כלים להגברת מעורבותם בלימודים של ילדיהם, להגברת העידוד והתמיכה שלהם בילדיהם ולפיתוח ציפיות חיוביות מהם.

במחקר נמצא דפוס ולפיו בני הנוער ממוצא אתיופי נוטים להתחבר עם בני נוער מאותה קבוצת מוצא, וממעטים לקיים קשרים עם ישראלים ותיקים. רוב התוכניות והמסגרות שמשרד החינוך מפעיל במסגרת החינוך הלא פורמלי, כגון תנועות נוער, תוכניות לפיתוח מנהיגות וחוגי העשרה במתנ"סים, וכן תוכניות שמפעילים משרדי ממשלה אחרים, כגון שיקום שכונות של משרד הקליטה, מכוונות לפעילות תוך-קהילתית הומוגנית מבחינת משתתפיה, כלומר, על טהרת יוצאי אתיופיה. אין כמעט תוכניות שמטרתן שילוב של יוצאי אתיופיה עם ישראלים ותיקים. ממצאי המחקר מצביעים על החשיבות של פיתוח תוכניות התערבות הטרזוגניות מבחינת משתתפיהן אשר תעסוקנה בחינוך לרב-תרבותיות במטרה לפתח אצל התלמידים תחושת אמפתיה כלפי השונה תוך שמירה על הייחודיות התרבותית של כל יחיד ויחיד. מגע כזה עשוי גם להפחית את תחושת הזרות והניכור של מתבגרים יוצאי אתיופיה ולעודד אותם ליצור קשרים חברתיים בין-קבוצתיים. תמיכה של דמויות סמכותיות חשובות, כגון מנהיגים קהילתיים, מנהלים, מורים והורים, עשויה להעצים את ההשפעות של המגע הבין-קבוצתי.

מחקר זה מהווה רק צעד ראשון לקראת הבנה מקיפה של תופעת הנשירה בכלל, ובמיוחד הנשירה הסמויה. להלן כמה כיוונים למחקרי המשך העשויים להרחיב ולהעמיק את ההבנה בסוגיה זו. לאור הממצאים שהתקבלו במחקרנו בקשר למתבגרים ממוצא אתיופי, מומלץ לחקור גם קבוצות מיעוט אחרות, כגון עולים מברית המועצות לשעבר ותלמידים מהמגזר הערבי. כמו כן, מומלץ להרחיב את טווח הגילאים של אוכלוסיית המחקר, ולחקור את התופעה כבר בחטיבות הביניים, זאת מכיוון שככל שזיהוי הנשירה הסמויה ייעשה בגיל מוקדם יותר, קיים סיכוי טוב יותר למנוע את נשירתם בפועל של התלמידים.

לאור ממצאיו של ג'יינס (Jeynes, 2005, 2007) חשוב לחקור גם את ההיבטים הסמויים של מעורבות הורית, כגון ציפיות הורים מילדיהם, שכן ייתכן שבדיקה כזו תיתן הסבר מעמיק להבדלים בהתנהגות האקדמית ובנשירה של בני נוער. ואכן במחקר הנוכחי, שבו לא נבדקו ציפיות של

הורים והתקשורת שלהם עם ילדיהם, לא נמצאו הבדלים בין שלוש קבוצות המחקר במדד מעורבות הורים.

רשימת מקורות

- אדלר, ח' (1980). דו"ח הוועדה לאלטרנטיבות חינוכיות וטיפוליות לבני נוער שמחוץ למסגרות הלימוד וההכשרה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- אדלשטיין, א' (2000). דפוסי עבריינות וסטייה חברתית בקרב יוצאי אתיופיה בישראל. עבודה לקבלת תואר דוקטור. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- אדלשטיין, א' ובר-המבורגר, ר' (2003). דפוסי השימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה בישראל. ירושלים: הרשות למלחמה בסמים והאוניברסיטה העברית.
- אונגר, ל', סבר, ר', ורוזנטל, מ' (2011). "שלוש שקיות צ'יפס גדולות": מעורבותן של אימהות עולות מאתיופיה בחינוך ילדיהן בגן הילדים הישראלי. הרצאה בכנס "חינוך בחברה מרובת תרבויות", באר שבע: מכללת קיי.
- אלבוים, א' (1997). צעירי ביתא-ישראל: הוראה ולמידה. בתוך א' עמיר, א' זהבי ור' פרגאי (עורכים). שורש אחד וענפים רבים: סיפורי קליטתם של בני נוער מאתיופיה בעלית הנוער (עמ' 172-187). ירושלים: מאגנס.
- בודובסקי, ד', דוד, י' וערן, י' (1989). מנהגים ותרבות: השלכות לפיתוח קשר מקצועי. ירושלים: אסי, משאבים קהילתיים.
- בן-אליעזר, א' (2005). כושי סמבו, "ביל-ביל-במבו": כיצד יהודי הופך שחור אתיופיה בארץ מובטחת. ירושלים: מכון ון-ליר.
- בן-דוד, ב', חסקי-לוונטל, ג', יורק, א' ורונאל, א' (2004). ההתנדבות עובדת: ממצאי מחקר על מתנדבים והתנדבות במרכזי מידע וייעוץ לנוער "הפוך על הפוך". המוסד לביטוח לאומי והמרכז הבין-תחומי לחקר מדיניות וטיפול בילדים ונוער באוניברסיטת תל-אביב. נדלה מאתר עמותת עלם: [http://www.elem.org.il/lm/files/articlefile_1127047849766.pdf/](http://www.elem.org.il/lm/files/articlefile_1127047849766.pdf)
- בן עזר, ג' (1992). כמו אור בכד: עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה בישראל 1977-1985. בן-שמך: מודן.
- גולן-קוק, פ', הורביץ, ת' ושפטיה, ל' (1987). הסתגלות התלמידים העולים מאתיופיה למסגרת בית הספר. ירושלים: המכון לחקר טיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית.
- הדו"ח השנתי של עמותת עלם (2012). <http://www.elem.org.il/wp-content/uploads/2013/04>
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2012). שנתון סטטיסטי לישראל 2012. ירושלים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2015). שנתון סטטיסטי לישראל 2015. ירושלים.
- וורקו-מנגסטו, ו' (2015). מתבגרים יוצאי אתיופיה במעבר בין תרבותי: תפיסות אפליה נתפסת, תמיכה מהסביבה ונשירה ממערכת החינוך. עבודה לקבלת תואר דוקטור. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- וילצ'ק-אביעד, י' (2005). הקשר שבין משתנים סוציו-פסיכולוגיים לבין אינטראקציה חינוכית נורמטיבית בקרב עולי אתיופיה ועולי חבר העמים. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- טרבלסי-חדד, ת' (2002). תלמידים אתיופים? יש לי יותר מדי. ידיעות אחרונות, 2 יולי 2002.
- יולמה, ש' (1993). הדרך לירושלים. תל-אביב: הוצאה פרטית.
- כאהן-סטרבצ'נסקי, פ', עמיאל, ש', לוי, ש' וקונסטנטינוב, ו' (2012). בני נוער יוצאי אתיופיה וברית-המועצות לשעבר: עולים ובני עולים – דמיון ושוני. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ומרכז אנגלברג לילדים ונוער.

- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער. ירושלים: הכנסת וג'וינט-מכון ברוקדייל.
- כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (2005). התוכנית הלאומית לחינוך: כי לכל ילד מגיע יותר. ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך ממלכתי דתי.
- לב ארי, ל' ולרוך, ד' (2012). סטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה אקדמית לחינוך: שילוב או בידול? הגירה, 1, 153-128.
- להב, ח' (2000). נוער בסיכון: התופעה בפרספקטיבה. מניתוק לשילוב, 10, 17-8.
- מינוצ'י-איציקסון, ש', הירשפלד, ר', הנגבי, ר' וקריסלובסקי, ד' (1997). תפקידים משפחתיים אצל עולי אתיופיה – שינוי והתמחדדות. בתוך: א' עמיר, א' זהבי ור' פראגי (עורכים), שורש אחד וענפים רבים: סיפורי קליטתם של בני נוער מאתיופיה בעליית הנוער (עמ' 67-98). ירושלים: מאגנס והאוניברסיטה העברית.
- סבר, ר' (2002). נושרי ההשכלה בישראל בזיקה לקליטת עלייה. ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- סבר, ר' (2007). דו"ח נוער העדה האתיופית בישראל: תמונת מצב. ירושלים: שתיל.
- סער, ר' (2002). ביה"ס דחה תלמיד בנימוק: יש לי יותר מדי אתיופים. הארץ, 30.6.2002.
- פישמן, ג', איציקוביץ, צ', מש, ג', תורג'מן, ח' ומימון ד' (2003). השפעות ההסתגלות התרבותית והחברתית על התנהגויות עברייניות של בני נוער מהגרים מברית המועצות לשעבר בגרמניה ובישראל: ממצאים ראשוניים. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- צבר-בן יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ולמידה. תל-אביב: מסדה.
- קור-דבדוביץ, פ' (2011). השתלבות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- ריץ, י' (1996). המצב החברתי של תלמידים עולים מחבר העמים בבית הספר בישראל. מורשתנו, 1, 260-253.
- שבתאי, מ' (2001). בין רגאי לראפ: אתגר ההשתייכות של נוער יוצא אתיופיה בישראל. תל-אביב: צ'ריקובר.
- שבתאי, מ' ויבלברג, י' (2011). סיכום ממצאי הלמידה הממוקדת של בני נוער יוצאי אתיופיה המשתתפים בפעילויות הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול. ירושלים: הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול.
- שטרית, א' (2006). תהליכי תירבות והסתגלות ללימודים ולחברה של מתבגרים יוצאי אתיופיה בכפרי הנוער הממ"ד. עבודה לקבלת תואר דוקטור. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.
- Aboud, F.E., & Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. In: S.L. Gaertner (Ed.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 65–88). Malden, MA: Blackwell.
- Alfaro, E.A., Umaña-Taylor, A.J., Gonzales-Backen, M., Bámaca, M.Y., & Zeiders, K. (2009). Discrimination, academic motivation, and academic success among Latino adolescents. *Journal of Adolescence*, 32, 941-962.
- Aloise-Young, P.A., & Chavez, E.L. (2002). Not all school dropouts are the same: Ethnic difference in the relation between reasons school and adolescent substance use. *Psychology in the Schools*, 39, 539-547.

- Audas, R., & Willms, J.D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Hull, QC, Canada: Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada.
- Barnes, G.M., Reifman, A.S., Farrell, M.P., & Dintcheff, B.A. (2000). The effects of parenting on the development of adolescent alcohol misuse: A six-wave latent growth model. *Journal of Marriage and Family, 62*(1), 175-186.
- Beauvais, F., Chavez, E.L., Oetting, E.R., Deffenbacher, J.L., & Cornell G.R. (1996). Drug use, violence, and victimization among White American, Mexican American, and American Indian dropouts: Students with academic problems and students in good academic standing. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 292-299.
- Ben-David, A., & Tirosh Ben-Ari, A.T. (1997). The experience of being different: Black Jews in Isreal. *Journal of Black Studies, 27*, 510-528.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. et al., (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictor of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health, 40*(4), 357.
- Chatterji, P., & DeSimone, J. (2005). *Adolescent drinking and high school dropout*. National Bureau of Economic Research, Inc, NBER Working Papers: 11337.
- Chavous, T.M., Harris, A., Rivas, D., Helaire, L., & Green, L. (2004). Racial stereotypes and gender in context: An examination of African American college student adjustment. *Sex Roles, 51*, 1-16.
- Chrysoschoou, X. (2004). *Cultural diversity: Its social psychology*. Malden, Mass: Blackwell.
- Cook, P.J., & Hutchinson, R. (2006). *Smoke signals: Adolescent smoking and school continuation*. National Bureau of Economic Research (NBER) Working Paper, No. 12472.
- DeGarmo, D.S., & Martinez, C.R., Jr. (2006). A culturally informed model of academic wellbeing for Latino youth: The importance of discriminatory experiences and social support. *Family Relations, 55*, 267-278.
- Dick, D.M., Viken, R., Purcell, S., Kaprio, J., Pulkkinen, L., & Rose, R.J. (2007). Parental monitoring moderates the importance of genetic and environmental influences on adolescent smoking. *Journal of Abnormal Psychology, 116*(1), 213-218.
- Dupper, D.R. (1993). Preventing school dropouts: Guidelines for school social work practice. *Social Work in Education, 15*(3), 141-149.
- Franklin, C., McNeil, J.S., & Wright, R. (1991). The effectiveness of social work in an alternative school for high school dropouts. *Social Work with Groups, 14*(2), 59-73.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
- Ge, X., Natsuaki, M.N., & Conger, R.D. (2006). Trajectories of depressive symptoms and stressful life events among male and female adolescents in divorced and non-divorced families. *Development and Psychopathology, 18*, 253-273.
- Haan, N. (2006). Problem behavior as growth in adolescents. *PsyCRITIQUES, 2006*. Originally Published in *Contemporary Psychology: APA Review of Books, 1978, 23*(11), 925-926.
- Hetherington, E.M. (2003). Should we stay together for the sake of children? In: E.M. Hetherington (Ed.), *Coping with divorce, single parenting and remarriage: A risk and resiliency perspective* (pp. 93-116). Mahwah ,NJ: Erlbaum.

- Hodson, G., & Esses, V.M. (2002). Distancing oneself from negative attributes and the discrimination discrepancy. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 500-507.
- Jasinskaja-Lahti, I., & Liebkind, K. (2001). Perceived discrimination and psychological adjustment among Russian-speaking immigrant adolescents in Finland. *International Journal of Psychology, 36*(3), 174-185.
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis on the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*, 237-269.
- Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education, 42*(1), 82-110.
- Lamb, S., & Markussen, E. (2011). School dropout and completion: An international perspective. In: S. Lamb, A. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Eds.), *School Dropout and completion: International comparative studies in theory and practice* (pp. 1-21). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Lamb, S., Markussen, A., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (Eds.). (2011). *School dropout and completion: International comparative studies in theory and practice*. Dordrecht: Springer.
- Liebkind, K., Lahti, I., & Solheim, E. (2004). Cultural identity, perceived discrimination and parental support as determinants of immigrant`s school adjustment: Vietnamese youth in Finland. *Journal of Adolescent Research, 19*(6), 635-656.
- Newman, S. (1985). Ethiopian Jewish absorption and the Israeli response: A two way process. *Israel Social Science Journal, 3*(1-2), 104-111.
- Otten, R., Harakeh, Z., Vermulst, A.A., Van den Eijnden, R., & Engels, R. (2007). Frequency cognitions and smoking onset. *Psychology of Addictive Behaviors, 21*(1), 1-12.
- Parker, J.D.A., & Endler, N.S. (1996). Coping and defense: A historical overview. In: M. Zeidner & N.S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 3-23). New York: Wiley.
- Rosenblum, S., Goldblatt, H., & Moin, V. (2008). The hidden dropout phenomenon among immigrant high-school students: The case of Ethiopian adolescents in Israel – A pilot study. *School Psychology International, 29*(1), 105-127.
- Ruggiero, K.M. (1999). The personal/group discrimination discrepancy: Extending Allport's analysis of targets. *Journal of Social Issues, 55*, 519-536.
- Rumberger, R.W. (2004). Why students drop out of school? In: G. Orefield, (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (pp. 131-155). Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Sam, D.L., & Virta, E. (2003). Intergenerational value discrepancies in immigrant and domestic families and their impact on the psychological adaptation. *Journal of Adolescence, 26*, 213-231.
- Simons-Morton, B., Chen, R., Abroms, L., & Haynie, D.L. (2004). Latent growth curve analyses of peer and parent influences on smoking progression among early adolescents. *Health Psychology, 23*(6), 612-621.
- Slonim-Nevo, V., & Sharaga, Y. (1997). Attitudes and behavior: A comparison of immigrant and not immigrant adolescents in Israel. *Child and Adolescent Social Work Journal, 14*(4), 251-269.

- Sultana, R.G. (2006). *Facing the hidden drop-out challenge in Albania* (Evaluation report of hidden drop-out project piloted in basic education in 6 prefectures of Albania, 2001-2005). Retrieved from: <www.unicef.org/albania/HDO_new_eng_2006.pdf>.
- Tam, F.W., Zhou, H., & Harel-Fisch, Y. (2012). Hidden school disengagement and its relationship to youth risk behaviors: A cross-sectional study in China. *International Journal of Education*, 4(2), 87-106.
- Thomas, J.M. (2006). Evaluation of a community-based tutoring and mentoring program: Academic achievement, responsibility and pro-social behavior. *The Sciences and Engineering*, 6(3), 17-19.
- Thompson, D.R., Iachan, R., Overpeck, M., Ross, J.G., & Gross, L.A. (2006). School connectedness in the health behavior in school-aged children study: The role of student, school, and school neighborhood characteristics. *Journal of School Health*, 76, 379-386.
- Vedder, P., & Horenczyk, G. (2006). Acculturation and the school. In: D.L. Sam & J.W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 419-438). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vega, W.A., Houry, E.L., Zimmerman, R.S., Gil, A.G., & Warheit, G.J. (1995). Cultural conflicts and problem behaviors of Latino adolescents in home and school environments. *Journal of Community Psychology*, 23, 167-179.
- Walsh, S.D., & Tuval-Mashiach, R. (2012). Ethiopian emerging adult immigrants in Israel: Coping with discrimination and racism. *Youth & Society*, 44, 49-75.